

# 国 語 科

## 深める学習としての読書指導

—— 昨年 の 研究 を 受 け て ——

### 1 発見学習と深める学習は対応する

#### 1 発見の対象と国語科のねらい

##### (1) あてはまるもの

発見学習において、発見の対象をいわゆる法則・規則にあると規定するならば、国語科でそれに「あてはまるもの」といえば、

- ことばのきまりの指導 — たとえば 語い指導
- 書くことの指導 ———— たとえば、機能的作文

の2つであろう。例を語い指導にとって見よう。東書4年下の教科書87ページに、次のような練習問題がある。教科書では、可能動詞としての意味とその使い方がわかれば良いことになっているが、

○ 2つの言い方をくらべて見ましょう。

- 乗り回せる — 乗り回す
- 見わたせる — 見わたす
- 上がれる — 上がる

わたしたちは語構成も指導してみた。

- 発見の対象 — ㊦段で活用させる。
- 課題 — なぜ、「できる」の意味になるのか
- 仮説 — 「せる」に直す。「上がる」の説明不可
- ねり直す — 先行経験との結合 複合語「作り直す」は「作る」を「作り」の㊦段にした。だ

から、今の場合も同じように、㊦段に直せばいい。（「作り」＋「直す」教科書75ページ）

- 検証 — 3つの単語は「せ」「せ」「れ」で、㊦段になる。「読む」「書く」も「め」「け」だ。
- 発展 — 「計画する」などはだめだ。動詞全部に不適当。また可能的助動詞「れる・られる」を付けて、「できる」の意味を表わすことができる。「読まれる」「走られる」など。

このように、語い指導では、規則を発見することができ、更に過程もそのままあてはまるのである。

##### (2) 対応するもの

しかし、国語科において、ことばのきまりの指導は「聞く・話す、読む、書く」の、すべての領域で調和的行なわれるのが一般的であり、とりたて指導でもしない限り、三領域の中に含んだものと

して受けとることが、小学校段階では自然であろう。

しかるに、わたしたちは、領域的には半分も占める「読むこと」の指導をとり上げ、その中でも特に最近重視されてきた「読書」について、発見学習とのつながりを求めつつ、実践研究してきた。読書指導のねらいは、1つには正確に読みとったり、感想をまとめて発表したりする技能を養うなどといった、国語科としての教科目標があり、2つには作者や主人公の考え方や生き方を批判したり、自分の問題として受け止めたりする学校教育全体としての目標と、この2つがある。この2つは「国語で思考し、創造する」人間形成のために、統一的にとらえられなければならない。このねらいは発見学習の「法則・規則」にあてはまらない。読書は「見つけること」ではなく、いわば「深めること」だからである。しかし発見学習のねらいは「生きて働く学力」「転移する学力」「発展的学力」の形成にあるという規定にとどめるならば、読書のねらいだけでなく、国語科のねらいにもつり合いがとれるのである。つまり、教科目標をかかえた全体教育の目標としてとらえた時、発見学習は深める学習と対応し、発見の対象と読書のねらいとは対応する、ということができるのである。

## 2 指導過程の対応

発見学習の特質は、児童自らが主体的に積極的に取り組む学習過程にある。新しい概念を形成するために、構造化された教材に「課題をつかむ— 仮説を立てる— 仮説をねりあげる— 検証する— 発展する」という過程を経るのである。わたしたちは、昨年、この発見学習の過程を国語科の中でどのように受け止めるかを研究し、その案を発表した。本年はそれをさらにきめ細かく分析し修正提案したい。分析した観点は次の3点である。ただし、読書指導過程に限定したことを断っておく。

(イ) 読書指導本来の指導過程との比較研究 — 読書行為論を受けて

(ロ) 発達段階をいっそう考慮すること 児童の思考構造と指導過程と関連させる

(ハ) 内容と方法の統一という考え方で 現代教育思潮を受けて

(イ)と(ロ)から、教師の立場と児童の立場を明らかにして、過程全体を1つのしっかりしたものとして把握し、(ハ)によって、現代的に位置づけようとした。その結果を発見学習の過程と対応させ、表にすると次のようになる。この表のくわしい説明は、次の項目を読んで頂きたい。

発 見 学 習	深める学習としての読書指導	読 書 の 行 為	学年別の重点指導
課題をつかむ	めあてをつかむ	必要・欲求 読み物の選択	低 学 年
仮説を立てる	手だてをもつ	読み方の決定	中 学 年
仮説をねりあげる	深める	読 み	高 学 年
たしかめる	(味わう・確かめる)	定 着	
発 展 す る	ひろめる	拡 散	

## 2 読書指導の過程

前項で、本校の研究主題「発見学習」と国語科読書指導との関連についてのべてきたが、ここで、深める学習としての読書指導の過程についてのべてみたい。読書指導の過程は、読書の行為を別にして考えるということは不可能である。読書は生活の中での目的のある行為であり、したがって、生活の中に生起する自然な一つの流れとしてとらえられる過程の、初めから終わりまでである。つまり、生活の中にそのまま見いだすことのできる総合過程といえよう。そこで、読書指導の過程も、この読書の目的のある行為を、より豊かに伸ばしていく指導であり、読書の行為の流れと深いつながりの中で考えていかなければならない。次に、読書の行為とむすんで、読書指導の過程を列記し、その一つ一つについて、詳細をのべていきたい。

深める学習としての読書指導の過程には

- |             |                         |
|-------------|-------------------------|
| (1) めあてをつかむ | ・読書に対する必要・欲求<br>・読み物の選択 |
| (2) 手だてをもつ  | ・読み方の決定                 |
| (3) 深める     | ・読み<br>・定着              |
| (4) ひろめる    | ・拡散                     |

があり、左は、深める学習としての読書指導の過程であり、右は、それとつながる読書行為の一連の流れである。

### 1 めあてをつかむ段階（読書に対する必要・欲求、読み物の選択）

#### (1) 読書に対する必要・欲求

何かを読まなければならない事情が生じたり、何かを 読みたい欲求を生じたりするのが読書の始まりである。文学作品を読むのは、わたしたちの心が人生の真実の姿を求めたいからであり、旅行案内書を読むのは、未知の土地に対してくわしく知りたいという願いがあるからであって、このように読書には、それぞれ読もうとする必要や欲求が生じてくる。したがって、読書指導では、児童に、読みたいなという欲求や、読んで知りたい、調べたいという必要感をもたせ、うまく伸ばしていく指導が第一段階となるのである。指導の具体的方法としては、次のようなものがある。

- ・読書についての話し合いや発表の機会を多く作る。
- ・読解が終わったあと、もっと読みたい本として、同じ作者の作品、あらすじや主題の似かよった作品をみんなで紹介しあったり、話し合う。（大造じいさんとがん——同じ作者の栗野岳の主）
- ・読書への必要や欲求が生じてくる文章を紹介し、読む。（滑川道夫「本を生かす」正進社）
- ・読みにはいる前に目次や題名、作者、さし絵などについて話し合う。（後述の3実践例参照）
- ・読書新聞や本の紹介を掲示したり、手ごろな読書教材の副読本を与えるなどの環境整備、

## (9) 読み物の選択

読みたい、また、読まねばならないという欲求や必要が生じた時、次に来るのが、読み物の選択である。自分に目的も動機もなく、わけもわからずに、ただ何かを読むというのは読書ではない。その目的や動機を、読書指導では、より自覚させ、さらに、この目的や動機に応じて読み物の選択をする技能をねらっていく段階である。選択の技能には、次のものが上げられる。

- ・自分の読みたいことがらに合った本を、本の題名から予想できる技能
- ・題名や序文、目次からその本の内容を想像できる技能
- ・目次から自分の読みたいもの（ことがら）をさがす技能
- ・自分の程度に合った本をさがす技能
- ・時間を予測して、それに合った本をさがす技能

このような技能は、児童各自が、それぞれの能力に応じて、図書館や家庭での自由読書によって身につけていく場合が多いが、読書指導の時間にも意識的に取り上げ、話し合い、考えさせていくことがきわめて効果を上げる。次に、五年生の一学級で実施した調査「本を選ぶ時の観点」を記す。

- ・自分の好みに合わせて選ぶ。
- ・友だちがみんな読んでいるから選ぶ。
- ・題名や表紙の絵を見て選ぶ
- ・活字の大きさを見る。
- ・同じ作者や同じシリーズの作品を選ぶ
- ・序文、あらすじ、すいせんのことばなどを読んで。
- ・勉強と関係して本を選ぶ。
- ・新しく出版された本を選ぶ。
- ・目次を読んで選ぶ。
- ・出版社によって選ぶ。
- ・余暇とむすんで本の厚さを考えて選ぶ。
- ・予算と関係して選んで買う。
- ・ためになる本、よい本だから選ぶ。

## 2 手だてをもつ段階（読み方の決定）

読みの対象がきまったら、次に、その読み物にどのように迫るかを決定する段階となる。理屈ぬきで、はじめからとにかく読み進めていくのか、目次をじっくりながめたり、辞典やノートを用意したりして読みにかかるとか、読みの姿勢にはいろいろある。このような技能的なものと同時に、内容的な価値をめざてとした読み方の決定がなされねばならない。内容的な価値を追求する手だてとして、まず低学年に例をとってみると、「この本で、自分は何をめざてとして読みたいか」といった内容の発問によって、おもしろいところ、感心したところ、ふしぎだったところなど読み方の観点を考えさせる。中学年の「空高さんと雲のひげさん」のように、この作品の美しさは、どこにあるのかを話し合い、それを読みとっていく手だてとして、フィンランドの自然、歴史、松の木の歌などを読みとりの窓口としていったのも、その一つの方法である。

## 3 深める段階（読み、定着）

### (1) 読み

読み方が決定したら、こんどは、読みの段階にはいる。この読みの段階だけを単独で取り出し、教

育の対象として見つめた時に、それは、もはや読解といえる。ただ、読解が「正確さ」をよりどころとするのに対して、読書は、「豊かさ」を身上とする。この豊かさを、読書指導の特性といった面から、もっとつきつめて考えるなら、読書指導は主体性・創造性を重んじ、あくまで個性の伸長を図らねばならないということである。いたずらに辞句のせんさくや文章を読み解くことに力を注ぐのではなく、物語の内容が児童の心に語りかけてくるものを追求するほうに重点をかけねばならない。

なお、この読みの段階で培う技能として、次の五つを上げたい。(◎は拡散の段階にもわたる)

- ・想像しながら読むことができる。(人物の性格や気持ち、場面の情景)
- ・好きなところを見つけられ、味わって読むことができる。(人物の気持ち、情景の美しさ)
- ◎感想や意見を持つことができる。(読みとった事がらや内容、人物の行動や生き方)
- ◎読んで深く考えることができる。(感じ方や考え方のちがい、書き手の物の見方や考え方)
- ・本を読んで、知識や情報を獲得できる。(調べるため、課題を解決するために必要なもの)

## (2) 定着

読みとったことは、読み手の頭や心の中にはいて、その人独自のものとなる。それは、もはや読み物の中にあるものではなくて、もう読み手の心の一部となってしまう。これが読書における定着の段階である。具体的な指導としては、読みの段階で上げたもののほかに次のようなものがある。

- ・読みとったことについての感想や意見の深淺当否をする。
- ・主人公や作者への手紙を書いたり、つづき話を作る。
- ・第二次感想を書く。

## 4 ひろめる段階(拡散)

最後の拡散という段階は、定着したものが読んだ人の心に前からあるいろいろな要素と結びついて果てしなく広がっていく段階である。この広がること(拡散)によって、一つの読書が次の読書を誘発する。拡散の段階が充実したものとなれば、次の新しい読書が、無限に広がっていくわけである。

具体的な指導としては、次のようなものがある。

- ・学習したことをもとに、これからの自分の生き方を考える。
- ・自分の読書生活を反省し、これからどういう読み方をしていったらいいか考える。
- ・学習したことから関連して、もっと読みたい本について考える。

以上、深める学習としての読書指導の過程について、順々に述べてきたが、次に、この過程を学年発達と結んで、指導の重点を表にあらわしてみたい。(◎は指導の重点)

	めあてをつかむ	手だてをもつ	深める	ひろめる
低学年	◎必要・欲求・選択 →			
中学年	→ ◎読み方の決定 → ◎読み →			
高学年	→ ◎定着 → ◎拡散 →			

### 3 実 践 例

#### 1 必要、欲求を中心とした指導 一低学年の例一

低学年では「興味のあるところを見ついたり見わけたりできること」「想像しながら読むこと」を重点指導と考えた。次に、2年生の実践をあげて考察してみる。

- (1) 題 材 楽しく読書しよう。
- (2) 教材主題 すきなところや、おもしろいところを見分けたり、人に伝えたりして、本を読むことの楽しさ。
- (3) 目 標
  1. 自分で読んでみたいという欲求をおこさせる。
  2. 必要な速さで、終わりまで読みとおす力をつけさせる。
  3. おもしろい、わかったということを見つけ、その感想を発表させる。
- (4) 課 題 読みたいわけを話し、おもしろいところをさがそう。
- (5) 計 画

読 み の 過 程 (主 な 活 動)	配 時
読む欲求、読み物選択、読み方の決定 (こんなわけで読みたいなあを話し合う)	1時(本時)
読み深める (読んで、わかったことを考え、友だちと話し合う)	1時
記録し、読みを拡げる (わかったことの記録と、他の本を選ぶ)	1時

- (6) 指導にあたって 本時は、読みの欲求、選択という過程で展開するが、どの読書指導の時間も、このような過程で行なうとは限らない。学期に一、二回行なっては、児童の実態を知ることになる。また指導のねらいや、カリキュラムの教材化のつながりで、どの過程を重視するかで変化することを前提とする。その意味で本時は、補助(副読本)教材の実践を行なってみる。資料(教科書、小学生の文学〔正進社〕、最近読んだ題名プリント)

- (7) 本時のねらい 読みたいという欲求、話の選び方の心がまえを自由に話し、すきな話を選ぶ力をつける。

#### (8) 本時の展開

- ①プリントを見て知っている題名を確かめる(5分)(1か月間に読んだ学級全員の題名50のプリント配布)

Cこの話は読んだことあるよ。 C読んだ数は38あるよ。(各自番号を○で囲む。平均30前後である。)

- ②教科書と補助(副読本)教材の目次をみて読みたい話を見つける。(20分)

Tこれが読みたいなあと思うものをさがしてください。(一番読みたいもの一つだけに決めさせる)

C春の子ぐさ。わけは、子ぐさは何をするのかと知りたいです。 Cぎざごうのしっぱい。わけは、なぜ失敗したのかな。 C山なしとり。どんをわけで山なしをとるか知りたいです。

Cわたしは教科書の「わたしのいもうと」です。わたしの家に弟がいるので、くらべてみたいです。(各自読みたい題名と理由を発表する。)

T2年生の読み方として、今出た話でたいせつなことは、どれでしょう。(板書事項からみつけさせる。)

Cその話にててくる人の気持ちを考える。 C題の意味を考える。 Cその話のわけをしらべてみる。 C一度前に読んだことの話でも読んでみたくなったら、ちがったことを考えて読んでみる。

Tでは、みなさんが、家や図書室、学級文庫の本を読む時、また本屋さんから買ったり借りて読

む時、どんなことを考えて本を選びますか。

C おもしろそうな本の題をさがします。 C わたしは、本の表紙の絵をみてかいます。 C つけ加え、ほくは、今までに見たことのない題や絵をみて決めます。 C ですから、もし見たことのない題だったら、どうしてこんな題をつけたのかなと思って読みたくなります。 C ちょっとちがいますが、前に読んだ本の続きものだったら、こんどは、どんな話かなと思って、その本を決めます。

T いろいろでましたね。題や絵がおもしろいか、続きものだったら読みたいということですね。

C ほかに、ほくは本をバラバラとめくってみます。そして、おもしろいなあとと思うと、おかあさんや、ねえさんにいって買ってもらうんです。 C つけ加え、絵を見ておもしろいなあとと思ったら、半分ほど、バラバラと読みます。本屋さんに、いつもたのんであるので、立ち読みを少ししてもしかられません。そして、ほしくなったら買ったりします。(みんな、うらやましそうに、いいなあとつぶやく)

C わたしは、本をバラバラとみてから、すぐ目次を見ます。おもしろいものが、たくさんあったら読みます。これは図書館でよくします。 C ほくは、見たことも聞いたこともない題をさがして読むようにしています。 C ほくは、絵がはいっているものや、字が大きくかいてあったり、かん字に、よみがなのついている本をさがしてます。読みやすいからです。

C わたしは、バラバラ読んでいる時、おもしろそうな話や、かわいそうな話が出てくると、だんだん知りたくなって、その本を、はじめから読むことにしています。

T たくさん、いえました。先生の思っていたわけも出ました。2年生としてだいじなことは、どれでしょうね。

C はい、字が大きくて、はっきりしたものが読みやすいからいいです。(みんな、さんせいの声)

C 目次を見ることもいいことだと思います(それぞれ、板書事項をみながら、認めあっていく)

### ③もう一度、読みたいものをはっきりさせる。(20分)

T さっき目次を見て読みたい題とそのわけを少し話し合いました。もう一度、だれが、どの題で読みたいか調べてみましょう。二回手をあげてもかまいません。

・わたしのいもうと(5) ・しっほをきられたきつね(6) ・山なしとり(12) ・あめだま(6) ・駅長さんと青いシグナル(7) ・ぎざこうのしっばい(22) ・春の子ぐま(13) Tでは、それぞれ読みたい話を読めばいいのですが、一番多い「ぎざこうのしっばい」をみんなで読み考えてみましょう。(ほかに読みたかった者は、ちょっと残念がる。各自黙読する。2分間で6人、3分間で8人、4分間で9人。だいたい4分間で三分の二の児童が読み終る)

Tでは、読み終わった人から、感想をちょっと聞いてみましょう。

C ぎざこうが、耳をびんとたてているところは、ほんとうにびっくりしているし、こわいことがおきるんじゃないかなと思いました。 C ぎざこうが、大じゃにやられるのはしかたがないと思います。うまれて、はじめて野原へひとりで出ていくんですから。(それぞれ自由に発言する)

Tいろいろありますね。では、読書カードに、どんなめあてをもって読んでいくか、そのめあてを書いて、次の時間によく読み、わかったことを書き話し合みましょう。(各自カードに記入する。・ぎざこうがどうしてひとりで、そんなでたかったのかな。 ・どんな、しっばいをしたのかな。 ・なぜ、おかあさんのいいつけを守らなかったのだろう……など)

### (9) 本時の学習を終えて

児童の読書に対する欲求、選択は、・おもしろそうな題や絵がでていたら、・続きものだったら・目次をみてから、・字が大きくて、漢字にふりがながついているもの、などと読みたくなる理由をあげた。2年生としては、この「絵や題がおもしろそう」「字が大きくて、ふりがなのあるもの」ということは、当然である。「目次」「続きもの」などは、発達段階として中、高学年へのはしわたし

になるものである。このように、読む心がまえ、本の選び方が、生活読みの基礎として認めていきたいと思う。

・本時の学習にはいる前に、本を読む時間帯や、本を借りる場所や人数を調べたところ次のようであった。  
・図書室から(20) ・学級文庫から(12) ・貸本屋から(10) ・家にあるものから(36) ・家の人から読み聞かせてもらう(36) ・自分で話をつくって家の人に聞かせてやる(2) ・下校時から夕食まで(22) ・夕食後から就寝まで(29) ・起床から朝食時まで(7) ・日曜日には(24)というような実態である。

以上のように、低学年としては、自由に、絵本、単行本、全集、副読本、図鑑など、読書範囲を固定しないで読んでいる実態である。このことから、中、高学年への意識した読み物の選び方、考え方の基礎として指導を続けたい。

## 2 読み方の決定と読みを中心とした指導 一中学年の例一

(1) 題 材 空高さんと雲のひげさん (東書4年上)

(2) 教材主題 フィンランドのきびしい自然を背景にして、やさしく、純真な心をもっている兄妹と、強くたくましく生きぬいてきた2本の年老いた松の木とが歌い上げる、幻想的だが民族的な願望を場面や登場人物の心の移り変わり、松の木の歌などを手だてとして読み深めていく読み方。

(3) 目 評 (1)北欧の自然と登場人物とが、2本の松の木とどのような関係にあるか読みとらせる。  
(2)場面の移り変わりに注意しながら、表現のたくみさを読みとらせる。  
(3)読みの手だてを考えて読み深めさせ、似たような本を読むようにする。

(4) 課 題 ほんとうに美しい話だろうか。

(5) 計 画 (教科書教材の読書指導計画)

○めあてをつかむ(「必要・欲求」「読み物選択」) 2時限

内容のだいたいを見わたし、内容を予想する。題目読みと1回目の読みとの比較をし、どんな話だったかをまとめる。この時、おもしろそうだからぜひ読んでみたいという意欲をおこさせる。教科書教材だから、読み物選択の自由が与えられないが、ここでは、読書をする基本的な構えを指導することに重点がある。

○手だてをもつ(「読み方の決定」) 1時限

意見、批判、疑問などを話し合い、どんな手だてをもって読みすすめるかを決定する。この教材は「場面(冬)」「松の木の心(会話、歌)」「自然」「歴史性」が重要な視点となる。

○深める(「読み」「定着」) 5時限(本時4/5)

いくつかの手だてから、常に全体的な読みをすすめ、主題を追求させる。そして、本教材に対する感想や意見を発表したり、書いたりする。

○ひろめる(「拡散」) 1時限

本教材から何を学び、これらはどのような読書生活をするかを話し合う。

(6) 指導にあたって

○本教材の作者トペリウスの童話には、子どもたちにフィンランドの国を愛する心を強めさせたいという願いがこもっているとされる。この物語の中にも、フィンランドのきびしい自然が書きあらわれ、その自然に打ち勝っていく姿があるように思われる。それを浮きぼりにしていくためには、松の木に注目させるとよいと思う。

・2本の松の木は、フィンランドのしだいげられた歴史を知っていること——400年近く生存

・北欧のきびしい自然の中を、強く、たくましく生きぬいてきたこと——場面はすべて冬

・フィンランドの美しい自然を一番よく知っていること——森、ヒースの花、湖だからこの2本の松の木は、400年近くも生きていなければならないし、ほかのどんな松よりもはるかに高くよく見える所に立っていなければならないのである。その象徴的な2本の松の木が、そろって倒れてしまうわけだが、それは、幼い2人の兄妹に、自分の願望を引きつがせることができたからだと考える。



○子どもたちはよく読書するようになってきたが、その感想はうすっぱらを「おもしろい」「こわい」などという感想である。この物語を通して、どんな手だてをもって、どう読み深めたいかをわかるようにしたい。

(7) 本時の学習

○ねらい 松の木の歌を核として、きびしい自然の中にも、明るさを失わず、強くたくましい子どもになれという、松の木の叫びを読みとる。しかもその叫びはトベリウスの叫びであり、フィンランド人の叫びでもあることに気づくようにする。

○準備 プリント（フィンランドの国について） 小黒板

○授業のあらまし

T この前の勉強では、この物語の主題は「明るく、楽しい子になれ、ということだろう」ということになっていましたね。それがまた「作者の言いたいことであろう」ということを考えました。それを確かめるには、(1)松の木の会話、(2)歌、(3)場面を調べるといい、ということも話し合いました。そのうち、場合と会話については、やりました。きょうは、「松の木の歌」について調べることになっていますね。2つの歌がありますが、まず始めの歌からです。

C （読んだ後）「あらしに負けずに立っている」などは、森の主人らしい、たくましさやかんろくがある。それは、「がっしり立っている」「あらしに負けずに立っている」からわかります。（全「そうです」）

T そうですね。じゃ「がっしり」というのはどんなことですか。

C 「しっかり」「強く」「太くたくましい」「根元から太くて、どんなことをされても倒れないようなことです」

T どんなことをされても、とは？

C フィンランドと言えば日本より風もつめたいし、雪もたくさん降るし、松の木だって、いっしょうけんめい立っていなければならぬと思います。また、あらしも、日本より2倍も3倍も強いあらしです。

C グラフにもありますが、日本よりはるかに寒いから、育ちにくいのに立っている。やはり、がっしりしているからです。（プリントにして与えた。）

C まとめてですが、そんなみんなが言ったような「きびしい自然」の中で、負けずにがっしり立っているのです。

T 「わしらのように」とは？

C 自分たちのように、あらしにも負けないで、がっしり立っている元気なこの姿を、見習えと言っている。C ぼくは言い直すんですが、何かを教えるというよりは、受けつがせるために言っているのだと思います。C そうじゃなくて、がっしり立っている、というのは、松の木の心から出てくることばで、子どもたちに見習えとか、受けつがせるという気持ちはないのですが、自然と子どもたちの心にはいっている。

T いろいろ出てきましたが、最後の歌と比べてみて、考えてみましょう。

C わたしは何か前の歌より元気がないよう気がする。それは「がっしり」が「しっかり」に変わっているから。C 付け加えてですが「年より」ということばからも、弱気が出ていると思います。C この歌で「根がすっかりかかっていたのでした」とありますが、これは、きびしい自然に立っていたというだけでなく、根がかれるまでしっかりしていたということが、はいっていると思います。C それに、Mさんの言ったことを、兄妹に言ったんだと思います。

C そして、歌は、作者の心を伝えるものですが、松の木が倒れてしまったのは、兄妹に受けつがれたからです。

T もう少しくわしく言ってもらいましょう。

C 前の歌の時は、まだ受けつがれていなかったけれども、この歌では、松の木のたくましが完全に受けつがれたのです。

C ぼくは、この作者は、きびしい自然の中で、がっしり立って生きてきたそのたくましさ、力強さをみんなに言い表わそうとして、それをたくさんの人に受けつがせようとしたんだと思います。

○ 授業後の反省

この教材を読書指導として位置づけ、いくらかの手だてをつくって、主題に迫った。1時間1時間が主題への追求だったわけだが、この方法は児童に読み方を教えるのに効果的であったし、教科書教材の読書指導の方法を確かめることもできたと思う。「歴史性」を1つの手だてとして掘り下げたことも良かったと思う。授業を終えて、児童は「アンクルトムの小屋」「アンネの日記」「最後の授

業」などを上げて、よく似ている作品だからぜひ読んでみたい、と言っていた。発展教材として扱うと良い作品だと思う。読後感想文の中で「八班は班の読書で、アンクルトムの小屋を読んだが、トムもこの松の木もとってもしんぼう強く、りっぱで、ついにぼくも見習わなければと決心した」と書いた子がいた。また「この物語の良さは、冬の場合、歌の内容にある。作者の心が出ている」と書いた子もいた。

## 2 拡散を中心とした指導 一高学年の例一

- (1) 題材 ヒロシマのうた（「小学生の文学5」正進社の中から）  
 (2) 教材主題 原爆といういまわしい戦争を背景として、強く生きていくヒロ子、わたし（稲毛さん）母親（実母、養母）が織りなすあたたかい人間関係を、人物の気持ちや情景から考え、味わっていく読み方。  
 (3) 目標 1. 書き手の物の見方や考え方を、人物の気持ちや場面の情景を通して考え、味わうようにさせる。  
 2. 読んだ作品（ヒロシマのうた）に対して感想や意見をもたせる。  
 3. 自分の読書のしかたを反省し、その向上を図らせる。  
 (4) 課題 作者（今西祐行）がこの作品を通して言いあらわそうとした考え（主題）は何か。  
 (5) 計画 （総時数8時限）

深める学習	めあてをつかむ		手だてをもつ	深める		ひろめる
読書の行	必要・欲求	読み物の選択	読み方の決定	読	定	着
	読書の意義について「本を生かす滑川道夫著で考える。」	読書選択の方法を知り「小学生の文学」の中からすきな作品をえらぶ	読み方の視点として、作品の主題に着目し、読みとり方を考える。	ヒロ子、母親わたしの三者を、戦争を背景として読み深める	それぞれの登場人物と戦争との関係を有機的にとらえ主題をつかむ	自分の読書の仕方を反省し、今後どんな読み方をしていくかを話し合う。
時間配当	1時限	1時限	1時限	3時限	1時限	1時限（本時）

### (6) 指導にあたって

本題材は、国語科学習時間における読書指導として取り上げたものである。そこで、指導過程も読書の行為との深い関連のもとに設定してみた。とくに高学年では、読書の行為の「拡散」の段階が重点事項として考えられ、国語科の学習と日常の生活読書を結びつける大きな役割をもっているのである。「ヒロシマのうた」を学習して得た内容的なものや方法的なものを土台として、日ごろの読書の仕方を反省し、よりよい読書の仕方に気づかせ、読書生活への目を開かせようとするものである。

### (7) 本時のねらい

「ヒロシマのうた」の学習を土台として、日ごろの自分の読書生活について反省させ、これからどんな読み方をしていったらよいかを考えさせる。

### (8) 本時展開のあらまし

- ・本時のめあてを知る
- ・「ヒロシマのうた」の学習内容や学習方法について反省や意見を話し合う。（グループ——全体）  
 よかったこと……主題をはじめに予想しあとでまとめたこと。（自分たちで作品をきめ計画をたてたこと。）  
 もっとやりたかったこと……人と人とのつながり、人と戦争のつながり、戦争について、  
 むずかしいことば、ほかの土地ではどうか、場面ごとの人物の気持ち  
 もっと知りたいこと、調べたいこと、読みたい本……そのころ（戦争中）の人々の生活、原爆の詩文集
- ・自分の読書生活について反省する  
 すいり小説のよい点・悪い点、本が生きているか、読書のかたより、変則的な読み方、活字の大きさ

### 余暇とむすんだ読書の量

- ・このあと、どんな読み方をしていったらよいかについて話し合う。

最後まで読み通す 内容をたいせつにして 登場人物の気持ちを考えて 余暇とむすんで

#### (9) 授業の記録(読書生活の反省から「本を生かす」についての一部のみ)

- T ほかに読書についての反省はありませんか。
- O 「本を生かす」という文で勉強したように、本が死んではいけないと思います。本を重ねているだけでは。。。。。
- T 本を生かすとは、どういうことでしたか。
- O 本を読むことです。
- T 本を読むということだけでしょうか。もっとくわしく言ってください。
- O 本を読み、そのなかみをくわしく理解することです。 O 一さつの本で、その人の将来の道がきまったり、本をだいにしめておかず、たくさん読むことです。
- O 著者の心と読者の心がむすびつくことです。
- T 「本を読む」ということと、「著者の心と読者の心が結びつく」ということはいっしょではないのですか。
- O いっしょな時もある。 O でも、読むだけでなく、そんな作者がどんなことを考えていたのかをしんけんに考え、わかろうとして読めば、作者と読者の心が結びつくと思います。
- T みなさんは、「ヒロシマのうた」の勉強で、本が生きていたと思いますか。
- O わたしは生きていたと思います。ヒロ子やわたし、母親についてよく話し合い勉強したし、戦争についても、そのおそろしさや、人物とのつながりも勉強できていたから、本は生きていたと思います。
- T 「ヒロシマのうた」では、主題をまとめるとき、最後には、二つのちがった意見が出て、どうしてもまとまりませんでした。あれは、本が生きていたのですか。
- O みんなが考えて考えた末、二つの意見にわかれてしまったのだから、やはり本は生きていたのだと思います。
- O 主題について、はじめは四つ以上の意見にわかれていたのが、まとめて二つになったので、これはやはりよく話し合い考えたためだから、本は生きていたのだと思います。
- T みんなは、家で、自分は本を生かしているかどうか考えてみましょう。貸し出しカードのまっ白の人もいましたが、どうですか。
- O 読んでいる途中で、ほかのおもしろい本が出てきたら、読んでいる本をやめてしまって、その新しい本を読んでしまいます。
- O 同じ本を何日もかかって読んでいると、途中であきてしまって、やめてしまうことがあります。やっぱりこれはいっしょけんめい読んでいないからあきてしまうのだと思います。
- T ○○さんは、日記の中に読書について反省を書きましたね。ひとつ読んでください。
- O 国語の時間、読書ということで話し合った。本を借りる人が少ないそう。二年ぐらいの時は、毎日本を借りていた。わたしは、本を読んでいてあまりおもしろくない時は、半分さしにしてすぐやめてしまう。わたしの好きな本は「赤毛のアン」のような少女小説や、スリーラー小説、物語で、伝記のようなためになるような本は、あまり読まない。本をもっともっとたくさん読みたいと思う。途中でやめてしまわないで、最後まであたまの中にきちんと入れて読んでいきたい。(自分の日記を読む)

#### (10) 授業の反省

必要・欲求の段階で、滑川道夫の「本を生かす」を学習したことが、本時の学習にもいくつか現われて、児童の読書に対する目をかなり開かせたようだ。拡散の学習は、ややもすると、反省が多くなり、道徳の徳目を並べるような学習になりやすいが、本時は、児童の赤裸々な読書生活を学習に反映でき、読書への動機づけができように思う。

## 4 読書指導における諸問題

### 1 読解との関連

国語科における読解は、読むことの本質であり、もう少しつきつめて考えると、読みにおける理解の指導である。つまり内容を理解しなければ読んだことにはならない。「読む」ということの本質に即して読むこと自体をさす。

読書は、書を読むということである。心理学者の読書は、文字、語句の認知、知覚をさすが、国語科でいう読書は広い意味で、いろいろな本を読むということであり、国語教科書の教材はもちろん、それだけではできない読書技能の基礎を養うことを必要としている。つまり注意深い計画的な読みとしての読解（文章構造や表現のよさの理解をする研究的、学習的な読み）する力を基礎として、もっと広い生活的な読みが読書である。

以上の考え方にたって、読解指導と読書指導のつながりを、発見学習と読書指導過程の対応という視点でとらえてきたのである。その視点を次のように考え、読解とのつながりをとらえている。

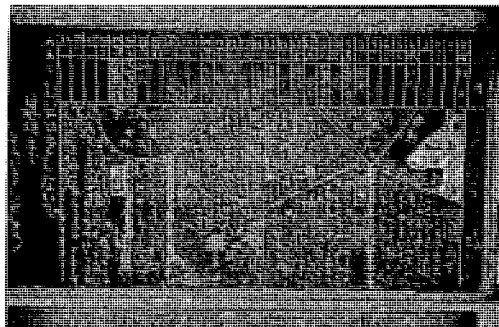
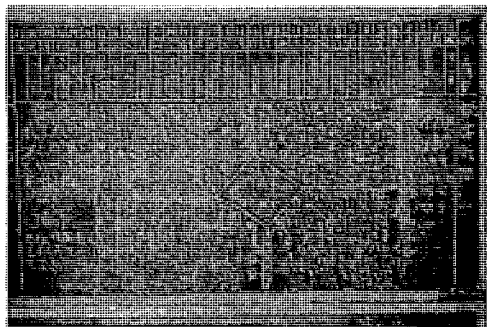
国語科教育に価値目標（人間形成目標）と技能目標がある。読むということは人間的に高まるためであり、読む技能を身につけるためである。このことから読解は技能の指導であり、読書は内容的価値を得るということは否定できない。しかし人間形成という広い意味から考えると、技能を指導することも人間形成である。だから読書指導には、単に「楽しみのために読む」「人間の生き方を求めて読む」だけでなく、社会科の参考書を読み、必要な図鑑を調べたり、百科全書の読みも考えると、そこに必要なのに、それを研究的に読む技能が必要になってくる。国語科教科書の内容にも、価値の獲得、ことばの学習、技能の養成、読書指導とその範囲を配慮してきている。つまり情報化社会で必要な読みの技能であり、文学的作品を読むにも、その意味の技能の指導が必要である。

つまり教科書の読解指導の読みとる力を基礎にして、教科書とちがった書物の選択と、その利用との指導が読書指導の必要性である。だから補助教材としての副読本、あるいは自主編成の教材を設定して、児童が読書の力をのばすように実践してきたのである。そして指導過程も「欲求・必要」「読み方の決定」「読み」「定着、拡散」というように、発見学習と対応させ、読解と読書のつながりを考えてきたのである。

読書指導は、いわゆる国語科学習時間内の指導だけでは生かされてこない。学習時間にみられる児童の思想の流れをもとにして、学習時間以外の児童の実態を分析しなければならない。低、中、高学年に共通する環境、発達段階に応じた環境づくりがたいせつになってくる。そのいくつかをあげてみる。

- ・学習時間内に生みだされた読後感想文づくり
- ・推せん図書を紹介
- ・児童の自由読書にみられる読書調査とその結果の分析をプリントして知らせる（題名、作者、出版社の紹介）
- ・児童用黒板を利用して、グループや個人の読書案内（感想紹介）をリレー式で表現させる。
- ・個人には、読書カード、読書ノートの記録をとらせる

#### (1) 黒板利用による読書感想文（グループでのリレー式表現 4年生）



前ページの写真内容については、グループによって差異のあることは当然であるが、効果的と考えられたことをあげてみる。グループ内で推選した本なので、学級全員が読んでみようという有力な手がかりであった。またクイズを出したいと考えた児童は、その本を事前に読んでいくということである。全く読んでいない児童にとっては、書いた児童に、あら筋を聞いてみようという態度が強くでてくるといったことである。

## (2) 読書カードによる感想文（2年生）

自由にカードに記入させることにしている。項目は「・自分の名前 ・本の名前（だい名）・書いた人 ・出版社 ・読んだ日 ・読んだかんそう（心をうたれたこと、おもしろかったこと、考えたこと、新しく知ったこと、教えられたこと、読みたいわけなど）」のように区分してプリントしておいた。

### A 児（男子）の読書カード

- ・本の名前（だい）「白い馬」 ・書いた人「大つかゆうじ」 ・出版社「ふくいんかん」
- ・読んだ日「12月20日～12月26日」
- ・読んだかんそう「スーホが白い馬をねっ心にそだて、ところが教えられました。スーホの白い馬がしんだところがかわいそうでした。スーホが、もししんでも、いっしょだよといったところが新しく知りました。白い馬がやっとの思いで帰ってきたところが、えらいと思いました。」

このようなカードは、気軽に書けるので、児童は、たいへん喜んだ。自由読書の傾向もわかり、個人指導に役立つのである。また、カードでなくても、読書ノートでも同じようなことが考えられる。

## (3) 読書量別、長短編別読書調査（4年生）

児童名	一 学 期			二 学 期			備 考		
	読んだ ページ数	読んだ 冊 数	一冊の平 均ページ数	読んだ ページ数	読んだ 冊 数	一冊の平 均ページ数	増 減	30冊以上	長短編
A	460	9	50	2700	25	110	+		◎
B	40	7	50	200	5	40	—		
C	1400	3	500	2500	15	200	—		◎
D	340	4	90	2700	12	230	+		◎
E	2100	27	80	3100	49	70	—	○	○

上記した表でもわかるが、児童それぞれが、ページ数や冊数の上で、どれだけ読んだかということがわかる。したがって、個人別で考えれば、自分は、多くのページ数や、多くの冊数を読んだが、これは短編であるから、次は長編を読んでみようという考えがでてくるのである。さらに発展する段階として考えられることは、ページ数、冊数、長短編という実態の定着を受けて、次は、どんなジャンルの読みものを読もうとするかということがあげられよう。文学的な作品に限っていた児童は、解説的な文章を必要に応じて読むということである。

## 3 指導計画（教材化、副読本のあつかい）

国語科学習時間に、読書指導の教材をどのように活用していくかということが、指導計画になると考える。教科書の中には「聞く・話す」「読む」「書く」の内容に応じた教材が配慮されているが、「読む」内容にも、読解教材と読書教材がある。次にあげるのは、教科書の読解教材と読書教材の中で「物語文」を抽出して、その「物語文」と副読本や、他の読みものをつないだ指導計画表の一部である。「物語文」だけでなく、説明的文章などについての読書教材も一般的なものと考えているが、本年は「物語文」だけについて分析したことをことわっておきたい。

学年	月	教科書教材	読書教材	指導目標及び内容	指導上の留意点	指導時間	他の教科書との関連
4年生	4	まっかなねこのじけん	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ぜっぺき (光文書院副読本)</li> <li>・夏みかん (東書副読本)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○場面のようなやすや登場人物の気持ちの移り変わりを表現に即して想像しながら読みとらせる</li> <li>・情景、心理の想像読み</li> <li>・内容の感想や意見をもつ</li> <li>・自分の生活と比べる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・想像豊かに読みとらせる</li> <li>・自分の生活と比べさせる</li> <li>・第一次感想文と第二次感想文を書かせ読みとりの変化を比べさせる</li> </ul>	3	光村上「飛びこめ」
	6	はだかの王様	<ul style="list-style-type: none"> <li>・えんとつ小僧</li> <li>・くまと子ども (東書副読本)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ひとりひとりの感想には受けとり方の違いがあることを考える</li> <li>・感想のまとめ方</li> <li>・感想文の書き方</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・読書の記録、感想文の書き方について考えさせる</li> <li>・読書の楽しさ、主体性を尊重する</li> </ul>	3	

ここでは、教科書教材の学習後、読書教材をとりあげる位置づけである。読書教材は、二つあっても、二つとも取り扱うとは限らない。また指導時間も一応のめやすであり、その時に応じた変動を認めている。この指導計画をよりどころにして読書指導を進めていくつもりである。

## 5 研究をふりかえって

発見学習の学習過程と対応するものとして、深める学習としての読書指導を実践してきたわけだが、現在の実践をさらに深めるために次のような研究をきずいていきたいと考えている。

### 1 教材の選択について

読解の技能、読書の技能がはっきりしてくるならば、それを高めるための教材化が考えられよう。教科書、補助教材はもちろん、指導者の教材観が教材化する決め手にもなろう。どの文章でも、読解、読書の指導ができるわけだから、文章で決定するという考え方も成立する。しかし、文章だけで決定するというだけでなく、教材になるというものを自主編成していくということである。たとえば、題名プリント、目次をながめて、前書き、後書き、児童が選んだという理由の感想文などというように、教科書だけに中心をおくのではない。つまり開拓されない教材というものを教科書だけにたよらず、教科書にのっていない読書の技能といったものを開拓されねばならないと考える。

### 2 発見学習と対応する読書指導過程

「必要、欲求」「選択」「決定」「読み」「定着、拡散」のなかで、「読み」は、読解と平行的に作品を読ませたり従来とりいれられていなかった読書技能を組みこむといった学習が、発見学習のねりあげ、検証に対応する深める学習の中核をこなすことはいうまでもない。しかし「必要、欲求、選択、決定」と「定着、拡散」は、読書技能の実態を分析する重要な過程である。だから読書指導過程は、一連の過程の中で読書や読解指導に集中する場面があることは否定できない。今後、教材化の問題とからんで、非文学的文章も、どのように読書指導をすすめていくかを進めていく考えである。